

Adolescentes chilenos de estratos sociales superiores con baja competencia lectora

Chilean Teenagers from Upper Social Strata with Low Reading Skills

IVÁN ORTIZ CÁCERES

Ministerio de Educación de Chile
ivanortizc@gmail.com

Resumen: El artículo analiza un fenómeno poco estudiado: la existencia de estudiantes de las capas sociales favorecidas que tienen deficientes resultados de aprendizaje. Se argumenta su interés teórico y se proponen algunos elementos para su comprensión a partir de datos empíricos. Mediante regresiones logísticas, se analizan los factores asociados a los estudiantes chilenos de nivel socio-económico alto que obtuvieron bajos resultados en la prueba de competencia lectora del estudio PISA 2009. El modelo de variables de los estudiantes tuvo mayor poder predictivo que el de las escuelas; se discute hasta qué punto estos resultados dejan entrever la acción de las familias.

Palabras clave: resultados de aprendizaje; grupos sociales privilegiados; sociología de la educación; PISA; competencia lectora.

Abstract: The article examines a little-studied phenomenon: the existence of students from privileged social strata who have poor learning outcomes. We argue their theoretical interest and proposes some elements for understanding from empirical data. Using logistic regression, we analyze the factors associated with Chilean students of high socio-economic status, who scored low on the test of reading achievement from PISA 2009. The model variables of students had greater predictive power than the school. We discuss how these results hint at the action of the families.

Keywords: learning outcomes; advantaged social groups; sociology of education; PISA; reading.

IVÁN ORTIZ CÁCERES

ANTECEDENTES

La calidad de la educación de las capas sociales pobres de las sociedades es una preocupación legítima de muchos estados y gobiernos, los cuales intentan con mayor o menor diligencia y perspicacia acortar las brechas de aprendizaje entre ricos y pobres mediante diversas políticas educacionales. En 2011 esta preocupación devino en una protesta social de gran alcance en Chile, con cobertura noticiosa internacional. En un contexto así no es fácil levantar como un problema social relevante la existencia de estudiantes de las capas sociales *favorecidas* que, contrariamente a lo esperado, tienen deficientes resultados de aprendizaje; de hecho la literatura al respecto es muy escasa. Pese a ello pretendemos en este artículo llamar la atención sobre el punto, argumentar su interés teórico, estimar su magnitud y proponer algunos elementos para su comprensión a partir de datos empíricos.

Concretamente, nos proponemos averiguar qué tipo de factores se asocian a los estudiantes chilenos de nivel socio-económico (NSE) alto que obtuvieron bajos resultados en la prueba de competencia lectora del estudio PISA 2009 (OECD, 2010a). Dicho estudio reúne una gran cantidad de información adicional al rendimiento en la prueba de lectura, proveniente de cuestionarios dirigidos a los propios estudiantes, a los directores de sus escuelas y, en algunos países (Chile entre ellos), a los padres de los estudiantes, proporcionando así una oportunidad interesante de explorar este hecho.

Sin entrar aún en precisiones acerca de la magnitud del fenómeno, convengamos en que la existencia de este tipo de estudiantes representa un derroche de recursos y posibilidades para el país, no solo en términos del gasto privado y estatal invertido en su escolarización, sino también porque es probable que a futuro no entreguen al país retornos altos como recursos humanos. En un país como Chile, el aporte de los grupos socio-económicos aventajados a la producción de recursos humanos altamente calificados es muy significativo, por lo que cualquier ineficiencia en este proceso tiene un costo social no menor. Por supuesto, hay bastante consenso en que sería positivo para las sociedades que cada vez más estudiantes pobres se transformen en recursos humanos avanzados; por otro lado, lo mínimo que debiéramos esperar es que los estudiantes favorecidos no desperdicien sus oportunidades. El estudio PISA 2009 llamó resilientes a estos estudiantes pobres con buen rendimiento y les dedicó algunas interesantes páginas de análisis (OECD, 2010b); en cambio, los estudiantes socialmente favorecidos con bajo rendimiento no han sido objeto de análisis. Un acercamiento a este tema se aprecia en las comparaciones entre países del rendimiento de sus grupos sociales favorecidos, por ejemplo, se

ADOLESCENTES CHILENOS DE ESTRATOS SOCIALES SUPERIORES CON BAJA COMPETENCIA LECTORA

comenta en Chile que su elite social rinde lo mismo que la media de los estudiantes de ciertos países desarrollados; asimismo, el informe de resultados de los estudiantes españoles en PISA 2009, destaca que su grupo socioeconómico superior rinde menos que el promedio de sus pares de los países de la OECD (Instituto de Evaluación, 2010). Tales hechos son interesantes de explicar, pero el problema que nos ocupa es algo distinto: se refiere a las diferencias de rendimiento al interior del grupo socioeconómico superior de una sociedad.

Un aspecto interesante del fracaso escolar que se presenta en estudiantes de estratos sociales superiores, es conceptual, por cuanto contraviene la teoría sociológica de la reproducción de la estratificación socio-económica mediante la institución escolar, según la cual estos estudiantes deberían tener éxito escolar, en tanto que sus pares de estratos bajos no. Bowles y Gintis 1981, explican que el sistema escolar reproduce la estratificación de la estructura social capitalista al ofrecer instituciones y opciones curriculares diferenciadas para las clases sociales superiores e inferiores. En cambio, Bourdieu y Passeron (2003) ofrecen una explicación del rendimiento diferencial de los estudiantes basada en el concepto de capital cultural heredado, compuesto por el bagaje de conocimientos, léxico, disposiciones hacia la vida social y cultural que los padres transmiten a sus hijos en la socialización temprana, así como por los bienes materiales de tipo cultural (libros, cuadros, etc.) disponibles en el hogar. Los estudiantes de los grupos sociales más cultos están en mejores condiciones para obtener éxito escolar, y luego laboral y económico, pues la escuela no hace otra cosa que transmitir la enseñanza en el código cultural de su familia. Existe evidencia abundante de que los modos de vida de las familias y sus actitudes hacia la vida escolar, influyen en el éxito o fracaso escolar de los hijos (por ejemplo, Carriego, 2010; Domina, 2005; Feyfant, 2011; Redding, 2000). En general, esta evidencia muestra que, en comparación con las familias pobres, las familias de clase media/alta transmiten valores, actitudes y prácticas hacia la educación más favorables al éxito escolar de los hijos.

Sin embargo, la perspectiva sociológica de la reproducción social a través de la escuela, no puede explicar que no todos los hijos de padres socialmente favorecidos logran el mismo estatus. Por alguna razón, algunos estudiantes fallan en la adquisición de aprendizajes escolares para los cuales tenían los prerrequisitos lingüísticos y culturales adquiridos en sus familias de origen. Se trata de destinos o trayectorias sociales improbables, tal como lo son las trayectorias de los hijos e hijas de las clases subalternas que logran rendimientos académicos de alto nivel.

Algunos autores han prestado atención a las trayectorias y a las situaciones sociales atípicas o improbables, como el éxito escolar en las clases populares, en el marco de una preocupación mayor por la escala individual de los fenómenos socia-

IVÁN ORTIZ CÁCERES

les (Lahire, 1995; Merklé, 2005)¹. Pero por muy iluminador que sea la escala individual, es decir cómo lo social se incorpora en individuos particulares, aquí se trata de comprender un hecho social, de modo que el nivel individual de análisis interesa en tanto pueda justificar o hacer comprensible un efecto de agregación. Concorramos con los autores mencionados recién en que el estudio de las trayectorias atípicas sería complementario al estudio de las regularidades sociales de las cuales escapan, y contribuiría a dilucidar los mecanismos de la transmisión cultural.

Un marco conceptual apropiado para entender las trayectorias atípicas requiere ampliar o re-significar el modelo explicativo de Bourdieu, basado en disposiciones heredadas de *clase o de grupos sociales*. Como se sugirió más arriba, este modelo explica la reproducción social por las diferencias de capital cultural heredado entre los grupos sociales privilegiados y no privilegiados. Aparte de las diferencias de conocimiento y habla, hay diferencias de disposiciones (o *habitus*, o esquemas de pensamiento y acción interiorizados y exteriorizados), que resultan de los distintos condicionamientos que imponen los campos de prácticas que habitan los grupos. Este modelo falla en explicar las trayectorias atípicas, pero las reconoce. Bourdieu dijo de los estudiantes pobres que tenían éxito en los estudios superiores que eran casos milagrosos. La incapacidad del modelo se debe a que asume *homogeneidad* de las disposiciones entre quienes comparten una posición en un campo de prácticas determinado. Esta asunción es una consecuencia natural de la metodología de análisis sociológico empleado. Es un método que, por una parte, selecciona como objeto hechos sociales que implican a conglomerados de individuos, por lo que se obliga a buscar aquello que los individuos del conglomerado comparten, ya sean condiciones de vida, creencias, motivaciones, u otros constructos. Por otro lado, es un método que no necesita verificar la consistencia interna de las creencias, motivaciones, disposiciones compartidas; solo necesita *atribuirlas* razonablemente a los actores. En este último sentido, el método analítico detrás de la teoría de la reproducción de Bourdieu no es muy diferente del individualismo metodológico de Raymond Boudon. Según este autor, la subjetividad de los individuos, reconstruida a partir de los datos de la situación objetiva en que se encuentran, es un momento indispensable a la explicación del fenómeno social, el cual resulta en última instancia de la agregación compleja de las acciones elementales de los individuos (Boudon, 1984). Ahora bien, esta subjetividad reconstruida no debe ser entendida en un registro psicológico, relacionado con la personalidad de los individuos, sino en un registro microsociológico, que debe

1 Un área de interés más propio de la investigación francesa en ciencias sociales.

cumplir la doble condición de aludir a estados mentales de los individuos y de hacer comprensible su comportamiento y el fenómeno que se busca explicar. Cuando se trata de explicar fenómenos muy macroscópicos a partir de las acciones agregadas de los individuos, el observador es necesariamente llevado, dice Boudon, a reagrupar a los actores en categorías y a atribuirles estados mentales muy elementales y artificiales, puesto que son imputados, no a individuos concretos, sino a actores colectivos abstractos.

El individualismo metodológico de Jon Elster es algo diferente, en su consideración de los estados mentales de los actores, los cuales no serían tan elementales y artificiales. Como todos los individualistas metodológicos, Elster (1995) considera la acción humana individual como el elemento básico que conforma los fenómenos sociales, y que cualquier acción puede explicarse por las motivaciones y creencias de los actores. Digamos de paso que esta perspectiva metodológica –a menudo malentendida– no niega la influencia decisiva de las situaciones o condiciones objetivas en la que se encuentran los actores sobre sus motivaciones, creencias y acciones concretas, por el contrario, encuentra del mayor interés cómo se conforman mutuamente los estados mentales y tales condicionantes objetivas. A diferencia de Boudon, Elster concibe los estados mentales y los comportamientos asociados a ellos de una manera menos artificial, integrándolos bajo la noción de mecanismos. Un mecanismo es un modelo causal específico que puede ser fundamentado experimentalmente, aunque suele reconocerse una vez ocurridos los hechos en vez de vislumbrarse con anterioridad. Es mucho menos que una teoría, en cuanto al nivel de generalidad de sus proposiciones, por cuanto no busca leyes del tipo “si A entonces siempre B”, sino solo efectos, del tipo “si A, luego a veces B, o a veces C, D, E”. Un mecanismo es menos que una teoría, pero es mucho más que una mera descripción ideográfica, puesto que puede servir de modelo para comprender otros casos que no se hayan presentado antes.

Una visión como la de Elster permite que los estados mentales atribuidos a actores colectivos puedan escapar a la presunción de homogeneidad. Los individuos reales están cruzados por una diversidad de motivaciones y disposiciones que resultan de la diversidad de campos de prácticas en que participan y de las oportunidades de que disponen. Al mismo tiempo que ellos ocupan posiciones de clase o de nivel socio-económico, ocupan y han ocupado también posiciones en sus sistemas familiares, en sus sistemas escolares y/o en otros espacios sociales, cuyo poder socializador puede ser tanto o más importante que la marca de clase. Por otra parte, los sujetos a menudo cuestionan su propia socialización y desarrollan expectativas, deseos y proyectos para intentar cambiar el curso de sus vidas y otorgarle un nuevo sentido.

IVÁN ORTIZ CÁCERES

Un análisis del consumo cultural de los franceses ofrece la oportunidad a Lahire (2001a) de mostrar esta pluralidad de los individuos en toda su magnitud, pues un mismo grupo social y aún un mismo individuo suele presentar una hibridación de preferencias de consumo cultural, en cuanto al carácter más o menos culto o elitista de esas preferencias. Por ejemplo, individuos de clases subalternas que son populares en ciertas opciones de consumo (alimentación o vestimenta), pero elitistas en otros como la lectura literaria o el cine, y no tan puros en otros, como la elección de programas de televisión. Lo mismo sucede en las clases superiores; como si los individuos actualizaran disposiciones adquiridas en diferentes contextos (familia, escuela, trabajo, amigos) dependiendo del dominio de consumo.

Lahire (2001b) tiene razón cuando nos muestra lo interesante que podría ser una sociología psicológica, es decir un programa de investigación de lo social que asuma un individuo plural, cruzado por múltiples pertenencias, campos de práctica e influencias socializadoras. Un análisis sociológico a escala del individuo socializado, dice el autor, implica estudiar con precisión la constitución de disposiciones sociales, las formas de interiorización y exteriorización de los hábitos, la coexistencia de disposiciones heterogéneas y a veces contradictorias. A condición, decimos nosotros, que este análisis se proyecte a la escala de los hechos sociales y contribuya a explicar aquellos supuestamente atípicos, o bien los claroscuros de las grandes generalizaciones.

A la luz de estos planteamientos, no debieran sorprendernos los tránsfugas de clase. El éxito escolar de estudiantes socialmente desfavorecidos así como el fracaso escolar de los privilegiados no son hechos milagrosos o inexplicables, sino eventos reales conceptualmente concebibles. Sin embargo, resta dilucidar cómo se generan, es decir los contextos, condiciones, mecanismos, disposiciones, motivaciones que se entrelazan para explicar su ocurrencia, como en todo análisis sociológico de hechos sociales, dignos de ser considerados como tales.

Henri-Panabière (2010) analizó las relaciones entre socializaciones familiares y escolares de estudiantes con dificultades escolares (notas bajas en Matemática y Lenguaje, repetición), hijos de padres con alta escolaridad (al menos un miembro de la pareja con diploma de estudios superiores, y el otro al menos ballicher). El estudio se llevó a cabo en estudiantes de los primeros años de la enseñanza secundaria y de sus respectivas familias en cuatro colegios de Lyon de composición social más bien alta. De 677 familias y estudiantes encuestados encontró 150 casos que cumplieran la condición establecida, de los cuales se entrevistó en profundidad a veinte estudiantes y a sus padres. El autor encontró que algunas maneras familiares de hacer y de pensar que son supuestamente rentables desde el punto de vista escolar, se encuentran indisponibles para estos estudiantes, por diversas razones.

ADOLESCENTES CHILENOS DE ESTRATOS SOCIALES SUPERIORES CON BAJA COMPETENCIA LECTORA

En algunos casos, se trata de indisponibilidad de los padres ligada a las demandas de su trabajo profesional; en otros, de relajamiento del control y de las inyecciones ascéticas de los padres solos; en otros casos, de mensajes explícitos o implícitos de los padres que refuerzan conductas de indisciplina de los hijos en la escuela, reinterpretadas como autonomía y liderazgo de los estudiantes. Por otra parte, se encontraron casos de familias transmisoras de formas de hacer y de pensar más bien indeseables desde el punto de vista de la rentabilidad escolar, como la lasitud pedagógica o incluso los estereotipos negativos respecto de las capacidades heredadas de los hijos, por parte de padres que ellos mismos lograron sus diplomas con mucho esfuerzo y habiendo tenido fracasos parciales. Un caso muy llamativo de transmisiones indeseable reportado por el autor proviene de los juegos de poder al interior de la pareja, como aquel de una familia marcada por las prácticas ascéticas y apatías literarias impulsadas por una madre mejor educada que el padre, pero con un salario inferior; esta situación daba pie a frecuentes desvalorizaciones del capital escolar de la madre y sus disposiciones ascéticas y literarias, frente a los hijos, por parte del padre, orgulloso de haber logrado una mejor posición laboral que su esposa con menos trabajo escolar.

Estos casos nos pintan un cuadro muy elocuente de socializaciones familiares que, intuitivamente, juzgamos inadecuadas para la adaptación escolar de los hijos, pero nada permite asegurar que no ocurran también en las familias de padres altamente escolarizados cuyos hijos tienen éxito escolar. Metodológicamente, estos hallazgos provienen de las veinte familias de la muestra, pero sin contrastación con las socializaciones que ocurren en familias de padres similarmente escolarizados cuyos hijos tienen éxito escolar. El problema no está en el tamaño de la muestra de entrevistados, como suelen criticar los defensores de los métodos cuantitativos, sino en la ausencia de un grupo control. Esta forma de proceder ilustra bien ese individualismo metodológico que explica hechos sociales (en este caso un hecho atípico, pero no por ello menos interesante) a partir de la agregación de las disposiciones comportamentales de los individuos, pero que se contenta con atribuir la explicación a ciertas disposiciones, razonable o comprensiblemente, pero sin buscar confirmación empírica. Por otra parte, disponiendo el autor de datos cuantitativos mediante encuestas a una muestra numerosa, de familias de alta capital escolar con y sin hijos en dificultad escolar, no reporta comparaciones relevantes entre ambos grupos.

Algo similar ocurre en un estudio de Daverne (2009), que entrevistó a doce estudiantes de la clase terminal de un liceo de provincia y a cinco adultos jóvenes, cuyos padres masculinos pertenecían a las categorías “jefe de empresa” o “gerentes y profesiones intelectuales superiores”. Los estudiantes presentaban bajas notas es-

IVÁN ORTIZ CÁCERES

colares y los adultos se encontraban en situaciones laborales claramente disminuidas en relación a las posiciones sociales ocupadas por sus respectivos padres. El diseño metodológico del estudio no presenta grupo de control, por lo que no podemos saber si los hechos de socialización familiar a los cuales la autora atribuye el destino escolar de los entrevistados, ocurren de manera diferente entre los herederos. Entre estos hechos, figuran la pérdida de estabilidad familiar debida al divorcio de los padres, desinterés por la trayectoria escolar de los hijos, o bien excesivo interés expresado de manera autoritaria, falta de tiempo de los padres demasiado ocupados en sus trabajos, prácticas educativas de los padres poco coherentes con las formas escolares de aprendizaje (viajes, visitas a museos y conciertos, versus estudio metódico de materias rigurosas). Es interesante señalar que, de acuerdo a la autora, los entrevistados conservan numerosos rasgos de un capital cultural inscrito en su cuerpo, como la manera de hablar, los gustos, las frecuentaciones sociales, y las expectativas de éxito que ellos proyectan a futuro, a pesar de todo.

Jornet (2012) observa que la relación entre el NSE de las familias y el valor atribuido por ellas a la educación, no es perfectamente lineal; plantea la hipótesis que en determinadas condiciones satisfactorias de bienestar, las familias y los estudiantes no mantienen la implicación esperada en la educación, ya sea por satisfacción con la situación que se vive o por el convencimiento de que la educación no va a agregar más bienestar del que ya se posee. Tal hipótesis podría explicar, según el autor, que en ciertos países muy desarrollados los niveles de rendimiento que se observan son inferiores a los que les corresponderían por sus niveles de desarrollo. Si bien esta hipótesis no carece de plausibilidad, no recoge del todo el problema planteado en esta investigación, por cuanto acá se trata de entender un foco de comportamiento atípico de una fracción menor de un grupo social favorecido.

MÉTODO

El primer paso consistió en definir empíricamente a los estudiantes perdedores de capital cultural: quienes pertenecen a los dos quintiles superiores de la distribución socio-económica y alcanzan solo un *nivel de logro 1a o 1b* en la competencia lectora. PISA desarrolló el concepto de *niveles de logro* para describir las competencias que los estudiantes son capaces de poner en evidencia en las disciplinas evaluadas, dando sentido y contenido a la amplia dispersión de puntajes. Los grupos de expertos de PISA han definido el nivel 2 (de 6) como la línea de base, es decir, como el umbral a partir del cual los estudiantes empiezan a exhibir las competencias básicas para desenvolverse en el mundo de hoy y del mañana (OECD, 2010a). Por tanto, el grupo de estudiantes de NSE alto que alcanzó solo el nivel 1 de logro, se sitúa en

ADOLESCENTES CHILENOS DE ESTRATOS SOCIALES SUPERIORES CON BAJA COMPETENCIA LECTORA

un nivel de competencia lectora claramente desventajoso, frecuente en los estudiantes de NSE bajo².

Las tareas del nivel de logro 1a (335 a 406 puntos) requieren del lector localizar una o más piezas independientes de información explícita, reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar; o hacer una simple conexión entre la información en el texto y conocimiento común cotidiano. Normalmente la información requerida en el texto es prominente y hay poca, si la hubiere, información competidora. El lector es explícitamente dirigido a considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto. En el Nivel 1b (262 a 334 puntos), las tareas requieren al lector localizar una sola pieza de información explícita, ubicada en una posición destacada en un texto corto y sintácticamente simple, con un contexto familiar, como una narración o una lista simple. El texto proporciona normalmente soporte para el lector, como repetición de información, imágenes o símbolos familiares. Hay mínima información competidora. En las tareas que requieren interpretación, el lector puede necesitar hacer conexiones simples entre piezas adyacentes de la información.

Los estudiantes de los dos quintiles superiores de NSE que alcanzaron el nivel de logro 3 o más, a quienes llamaremos *herederos* por cuanto su rendimiento es en cierto modo una herencia del capital cultural de sus padres, constituyen el grupo de comparación del grupo de los *perdedores* (siguiendo la terminología de Rama, 1991). El cuadro 1 presenta la distribución de los casos entre los niveles de logro.

En el Nivel 3 (481 a 552 puntos), las tareas requieren del lector localizar y en algunos casos reconocer la relación entre varias piezas de información que deben cumplir múltiples condiciones. Las tareas interpretativas requieren integrar varias partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. Los lectores tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar información. A menudo la información requerida no es prominente o hay mucha información competidora; o hay otros obstáculos en el texto, como ideas contrarias a la expectativa o redactadas negativamente. Las tareas reflexivas en este nivel requieren conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden requerir evaluar un rasgo característico del texto. Algunas tareas reflexivas requieren demostrar una fina comprensión del texto en relación con conocimiento familiar cotidiano. Otras tareas no requieren comprensión de detalles pero requieren del lector conocimientos previos menos comunes.

2 El 52% de los estudiantes chilenos del quintil inferior de NSE alcanza solo el nivel de logro 1 en lectura.

IVÁN ORTIZ CÁCERES

Los niveles 4, 5 y 6 requieren del lector comprender textos de estructuras complejas, y construir significados a partir de sutilezas muy implícitas de los textos y/o que requieren conocimientos previos con algún nivel de especialización por parte del lector. Solo el 10% de los estudiantes chilenos se ubican en estos niveles superiores.

Tabla 1. Niveles de logro en lectura de los estudiantes de los dos quintiles superiores de NSE

| NIVELES DE LOGRO | Nº CASOS EN LA MUESTRA | PORCENTAJE | ERROR STANDARD |
|------------------|------------------------|------------|----------------|
| NIVEL 1A-1B | 400 | 17,4 | 1,51 |
| NIVEL 2 | 661 | 28,6 | 1,17 |
| NIVEL 3 | 776 | 33,6 | 1,35 |
| NIVEL 4 | 404 | 17,5 | 1,16 |
| NIVEL 5 | 65 | 2,8 | ,55 |
| NIVEL 6 | 1 | ,04 | ,05 |
| TOTAL | 2311 | 100 | |

Fuente: elaboración propia.

La información empírica se extrajo de las bases de datos del estudio internacional PISA 2009, las cuales están disponibles en el sitio web de la institución. Las variables independientes fueron seleccionadas de los cuestionarios para los estudiantes y para los directores de los colegios; corresponden a índices o escalas elaboradas a partir de varias preguntas sobre un mismo tema. Es el caso del *índice de estatus económico, social y cultural*, basado en diversas preguntas del cuestionario para estudiantes: escolaridad de ambos padres, ocupación de ambos padres, posesión de bienes materiales y otras. Esta y todas las escalas asociadas a las variables en estudio fueron construidas por PISA, y tienen como referente al total de la población evaluada, cuyo promedio internacional es 0, con desviación standard de 1, y valores que fluctúan entre -5 y 5 aproximadamente (OECD, 2010a, 2010b, 2010c). La excepción es la variable *compañeros de NSE inferior*, construida por nosotros a partir del índice de estatus económico, social y cultural, y representa el porcentaje de compañeros de escuela pertenecientes a los quintiles 1, 2 y 3 de NSE. A continuación se presentan las variables independientes del estudio.

a) Variables de los estudiantes

- Género (masculino o femenino).
- Grado escolar: grado de la trayectoria escolar en que se encuentra el

ADOLESCENTES CHILENOS DE ESTRATOS SOCIALES SUPERIORES CON BAJA COMPETENCIA LECTORA

alumno a sus 15 años.

- Asistencia a educación pre-escolar: uno o dos años antes de entrar a primer grado.
- Sabe recordar y entender: grado en que el estudiante declara estrategias adecuadas para recordar y comprender lo que lee, las que coinciden con el juicio de expertos.
- Sabe resumir: grado en que el estudiante declara estrategias adecuadas para resumir lo que lee, que coinciden con el juicio de expertos.
- Uso de estrategias de control del aprendizaje: frecuencia con que el estudiante declara usar estrategias como “me aseguro de que entiendo lo que leo”, “si no entiendo algo, busco información adicional” y otras semejantes.
- Uso de estrategias de memorización: frecuencia con el estudiante usa la memorización como estrategia de estudio.
- Uso de estrategias de elaboración: frecuencia con el estudiante dice estudiar relacionando lo leído con otra información, o buscando aplicaciones a la vida cotidiana.
- Gusto por la lectura: grado en que el estudiante declara hábitos que implican leer por gusto y no por obligación.
- Lectura de cómics: frecuencia de lectura de cómics para disfrutar.
- Lectura de revistas: frecuencia de lectura de revistas para disfrutar.
- Lectura de ficción: frecuencia de lectura de textos literarios de ficción para disfrutar.
- Lectura no-fictional: frecuencia de lectura de textos informativos y ensayos para disfrutar.
- Lectura de diarios: frecuencia de lectura de periódicos para disfrutar.
- Diversidad de lecturas: grado de diversidad de tipos textos y frecuencia con el estudiante lee para disfruta
- Interpretación literaria en la escuela: frecuencia con que el estudiante debe interpretar textos literarios por requerimiento de la escuela.
- Textos discontinuos en la escuela: frecuencia con el estudiante debe leer textos discontinuos por requerimiento de la escuela.
- Literatura tradicional en la escuela: frecuencia con que el estudiante sigue cursos de literatura tradicional en el establecimiento.
- Textos funcionales en la escuela: frecuencia con que el estudiante lee textos funcionales por requerimiento de la escuela.

b) Variables de la escuela

- Colegios similares en el área: número de colegios similares al establecimiento, donde los padres pueden matricular a sus hijos.
- Selección de estudiantes: grado en que el establecimiento usa como criterio de ingreso el rendimiento académico previo de los postulantes.
- Agrupamiento por habilidad: grado en que el establecimiento agrupa a los alumnos en diferentes cursos según su rendimiento escolar.
- Índice de actividades extra-curriculares: cantidad y variedad de la oferta de actividades extra-curriculares que el establecimiento ofrece a los alumnos.
- Índice de recursos educativos: calidad y cantidad de los recursos educativos materiales que la escuela ofrece a sus estudiantes.
- Índice de liderazgo: grado en que el director del establecimiento dice conducir diversas tareas de gestión pedagógica del mismo.
- Pares de NSE inferior: porcentaje de compañeros de los quintiles 1, 2 y 3 de NSE que tienen los estudiantes de la muestra.
- Porcentaje de niñas: proporción de la matrícula escolar de sexo femenino en el establecimiento.

Los análisis a realizar exploran en qué medida las variables antes descritas se asocian a la probabilidad de que los estudiantes de NSE alto sean herederos o perdedores, mediante regresiones logísticas binarias aplicadas a cada grupo de variables por separado (de estudiantes y de escuelas). El análisis de regresión logística es el indicado para responder las preguntas de este estudio, por cuanto resulta útil para determinar cuáles factores están asociados a la probabilidad de un evento determinado, en este caso, que un estudiante de NSE alto sea heredero³. Es similar a un modelo de regresión lineal, pero adaptado a una variable dependiente categorial (dicotómica o multinomial).

La regresión logística reporta los resultados en odds ratios (razones de probabilidad). Odds ratios mayores que 1 significan que un incremento de una unidad en los valores de la variable independiente, se asocia a una mayor probabilidad de que

³ Se podría haber definido que la “probabilidad del evento determinado” fuera la de ser un estudiante perdedor, pero la lectura de los datos se habría dificultado un poco. La mayoría de las variables tiene un orden ascendente, donde los valores más altos estarían más asociados a la competencia lectora. Por ejemplo, se supone que un estudiante que guste más de la lectura tiene más chances de ser un buen lector, o sea, un heredero. De este modo, la probabilidad de ser un estudiante perdedor se obtiene por contraste.

ocurra el evento determinado. Por ejemplo, un odd ratio igual a 2 para un factor “horas de lectura” implica que un aumento de una unidad en la escala de ese factor, aumenta al doble la probabilidad de que el estudiante que posea ese puntaje sea heredero. Si es menor que 1, la probabilidad se inclina a favor de la categoría de referencia (estudiantes perdedores, en nuestro análisis).

El rendimiento de los estudiantes en las pruebas de aprendizaje es calculado usando un método de imputación. En vez de calcular la habilidad de los estudiantes mediante un puntaje único, se estima una distribución de probabilidades para cada uno de ellos, es decir un *rango* de habilidad que un estudiante podría razonablemente tener (ver OECD, 2009). De ese rango, PISA entrega bases de datos con cinco *valores plausibles* escogidos al azar para cada estudiante, de tal modo que cualquier análisis relacionado con el rendimiento debe desarrollarse cinco veces, siendo su promedio el resultado final. Por otro lado, el error standard es calculado con gran precisión, mediante operaciones adicionales a las que entregan por defecto los paquetes estadísticos. Una última precaución son los pesos que deben ser asociados a cada estudiante y a cada escuela. En nuestro caso, los cinco valores plausibles dieron origen a cinco *niveles de logro plausibles*, para cada estudiante. En teoría, un estudiante puede ser asignado a diferentes niveles de logro de acuerdo a sus diferentes valores plausibles. En los hechos, pudimos efectivamente constatar que, con cierta frecuencia, los estudiantes tenían 3 o 4 valores plausibles en un nivel de logro, y el resto en un nivel de logro inmediatamente superior o inferior. Consecuentemente, todos los análisis se desarrollaron cinco veces, para cubrir los cinco niveles de logro plausibles: los resultados finales que se reportan corresponden a los valores promedio.

RESULTADOS

Modelo de los estudiantes

Las variables incorporadas en el modelo predicen bien la probabilidad de ser un estudiante heredero. La relación entre el número de casos observados versus los predichos correctamente por el modelo es de 89,4%. Según el test de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow, las diferencias entre casos observados y casos predichos correctamente son estadísticamente significativas ($p = ,00$), lo que indica un ajuste desfavorable de los datos al modelo. Para un buen ajuste, esas diferencias debieran ser tan pequeñas que el test las declarara no significativas. Sin embargo, el test es muy sensible al tamaño de la muestra: a mayor tamaño, mayor es la probabilidad de que diferencias pequeñas sean encontradas estadísticamente significativas. En nuestro análisis, el requerimiento de ponderación de los casos multiplicó la

IVÁN ORTIZ CÁCERES

muestra al nivel de la población total de estudiantes de 15 años. En cambio, cuando este mismo análisis se realizó con la muestra sin ponderación, las diferencias entre los casos observados y los predichos correctamente resultaron no-significativas con el mismo test, revelando un buen ajuste del modelo. De acuerdo al R cuadrado de Nagelkerke (una versión corregida del R cuadrado, para regresión logística) el modelo explica el 58% de la varianza.

Tabla 2. Variables del modelo para estudiantes

| VARIABLES | B | S.E. | SIG. | EXP(B) |
|--|--------|------|------|--------|
| Grado escolar | 1,56 | ,03 | ,00 | 4,81 |
| Sexo masculino | ,08 | ,03 | ,05 | 1,08 |
| Asistió a prescolar | | | ,00 | |
| 1 año o menos | ,45 | ,06 | ,00 | 1,65 |
| 2 años | ,57 | ,06 | ,00 | 1,83 |
| Lee revistas(1) | ,39 | ,04 | ,00 | 1,51 |
| Lee comics(1) | -,33 | ,04 | ,00 | ,73 |
| Lee ficción(1) | ,46 | ,04 | ,00 | 1,59 |
| Lee no ficción(1) | ,11 | ,04 | ,21 | 1,12 |
| Lee diarios(1) | ,48 | ,04 | ,00 | 1,63 |
| Sabe RESUMIR | ,91 | ,02 | ,00 | 2,47 |
| Sabe RECORDAR | ,56 | ,02 | ,00 | 1,76 |
| Usa CONTROL | ,53 | ,02 | ,00 | 1,71 |
| Lee DIVERSIDAD | -,26 | ,03 | ,03 | ,78 |
| Usa ELABORACION | -,24 | ,02 | ,00 | ,79 |
| Usa MEMORIA | -,06 | ,02 | ,03 | ,94 |
| Lee por gusto | ,66 | ,02 | ,00 | 1,94 |
| Índice SE | 1,18 | ,03 | ,00 | 3,26 |
| Interpretación literaria en la escuela | ,38 | ,02 | ,00 | 1,48 |
| Lee textos discontinuos en la escuela | ,21 | ,02 | ,00 | 1,24 |
| Literatura tradicional en la escuela | -,73 | ,02 | ,00 | ,48 |
| Lee textos funcionales en la escuela | -,26 | ,02 | ,00 | ,77 |
| Constant | -15,47 | ,31 | ,00 | ,00 |

Fuente: elaboración propia.

La variable más importante del modelo es el grado escolar que cursa el estudiante. Dada una misma edad cronológica, un año más de escolaridad aumenta casi 5 veces

la probabilidad de un estudiante de ser un heredero (el parámetro $\text{Exp}(B)$ expresa los odds ratio). La asistencia del estudiante a educación prescolar también influye en la misma dirección, aunque en menor medida.

Las variables implicadas en el *procesamiento* cognitivo de lo que se lee por parte del lector, muestran un comportamiento interesante. El conocimiento de estrategias adecuadas para resumir la información leída aumentan más del doble la probabilidad de ser heredero; el conocimiento de estrategias para recordar información, en menor medida. En cuanto al *uso* de estrategias, solo las de control presentan resultados favorables a los herederos; en cambio el uso de estrategias de memoria y de elaboración se relaciona con la probabilidad de ser un estudiante perdedor.

El contraste entre las lecturas que se hacen por gusto y las que se hacen para el colegio, es revelador. Leer por gusto revistas, diarios, textos de ficción y no-ficción, así como el leer por gusto en general, contribuye en distintos grados a la probabilidad de ser heredero. No así la lectura de comics, ni la lectura de diversos tipos de texto, asociados a la probabilidad de ser perdedor. En cuanto a las lecturas vinculadas a las exigencias escolares, llaman la atención el impacto negativo de los textos funcionales, y la situación ambivalente de la literatura. Respecto de esta última, el trabajo de interpretación de textos literarios en clases aporta a la probabilidad de ser heredero, en cambio, los cursos tradicionales de literatura aparecen asociados a la probabilidad de ser un estudiante perdedor.

Puede observarse que un NSE más alto del estudiante, aumenta más de tres veces la probabilidad de ser un heredero, siendo la segunda en importancia después del grado escolar cursado. Es claro que, pese a que la muestra estudiada pertenece a la población de mayores ingresos y escolaridad, no son un grupo homogéneo en este sentido. Por otra parte, el sexo influye poco, los hombres tienen más probabilidades de ser herederos, pero muy leves.

Las variables no significativas ($p=,051$ y más) y/o las inestables, es decir, que resultaron tener una influencia positiva en algunos de los cinco análisis correspondientes a los cinco valores plausibles (ver metodología), y negativo en otros, se consideran fuera del modelo.

Modelo de las escuelas

Las variables de las escuelas incorporadas en el modelo predicen razonablemente bien la probabilidad de ser un estudiante heredero; el modelo predice correctamente al 80,6% de los casos de la muestra. El test de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow es desfavorable, por efecto del tamaño de la muestra; el mismo análisis sin ponderación de la muestra, resulta en una bondad de ajuste favora-

IVÁN ORTIZ CÁCERES

ble. De acuerdo al R cuadrado de Nagelkerke, el modelo explica el 39% de la varianza.

Tabla 3. Variables del modelo para escuelas

| VARIABLES | B | S.E. | SIG. | EXP(B) |
|-------------------------------|-------|------|------|--------|
| Oferta de colegios en el área | | | 0,00 | |
| Dos o más colegios similares | 0,14 | 0,03 | 0,17 | 1,16 |
| Un colegio similar | -0,10 | 0,05 | 0,15 | 0,93 |
| Selecciona por rendimiento | | | 0,00 | |
| Algunas veces | 0,49 | 0,03 | 0,00 | 1,63 |
| Siempre | 1,80 | 0,03 | 0,00 | 6,09 |
| Agrupar por habilidad | | | 0,00 | |
| En algunas asignaturas | 0,18 | 0,03 | 0,01 | 1,20 |
| En todas las asignaturas | 0,20 | 0,03 | 0,18 | 1,23 |
| Actividades extracurriculares | 0,46 | 0,01 | 0,00 | 1,59 |
| Liderazgo | -0,03 | 0,01 | 0,00 | 0,97 |
| Recursos educativos | 0,08 | 0,01 | 0,00 | 1,09 |
| Porcentaje niñas | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 1,01 |
| Pares NSE inferior | -0,03 | 0,00 | 0,00 | 0,97 |
| Constant | 0,87 | 0,06 | 0,00 | 2,51 |

Fuente: elaboración propia.

Aquellos establecimientos que seleccionan a sus alumnos por sus antecedentes académicos tienen más chances de contar con herederos: seis veces más en el caso de aquellos que siempre seleccionan. La selección es por mucho la variable de mayor peso en el modelo. La variedad de la oferta de actividades extra-curriculares que ofrece la escuela, contribuye algo en la misma dirección. El resto de las variables aportan poco o nada, o no son significativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los dos grupos de variables sometidos al análisis de regresión logística, el de los estudiantes constituyó el modelo más robusto. Las variables que resultaron tener los mayores poderes predictivos de la herencia, y por contraste, de la pérdida de capital cultural, son el grado escolar del estudiante, la selección académica por parte del establecimiento educacional, y el índice de NSE del alumno. Respecto de este

último resultado, cabe decir que las diferencias objetivas de ingreso y escolaridad entre los quintiles no son parejas en Chile, pues aumentan lineal y ligeramente hasta el cuarto quintil y se disparan en el quinto quintil, de suerte que este último tiene bastante diferencia con el cuarto. Sería discutible, entonces, incluir el cuarto quintil de la distribución en el estrato social superior.

A continuación, le siguen algunas variables relacionadas con el procesamiento cognitivo de lo que leen los estudiantes, en particular el saber resumir lo que se lee, así como el gusto por la lectura. En este grupo se puede considerar también la asistencia a educación preescolar. Un tercer grupo de variables, de menor poder predictivo pero significativas desde el punto de vista estadístico, integra características de la escuela tales como la disponibilidad de actividades extra-curriculares, así como la práctica de interpretación literaria en la escuela.

Un cuarto grupo de variables predice directamente la probabilidad de ser un estudiante perdedor en vez de heredero. Aquí caben, el uso de estrategias lectoras de elaboración y de memorización, los cursos tradicionales de literatura en la escuela, el liderazgo del director, la presencia de pares de NSE inferior. En fin, todo parece indicar que la herencia social y cultural por medio de la escuela no está garantizada, y que habría una constelación de variables de los individuos y de sus contextos familiares y escolares que concurren a que ello ocurra, o no.

El número de años de escolaridad que los alumnos acumulan a sus 15 años resultó decisivo para la probabilidad de ser heredero. Un año más de escolaridad implica una considerable mayor exposición a la cultura letrada de la escuela, fuente decisiva de aprendizaje de la competencia lectora. De acuerdo a la normativa chilena de edad de ingreso al primer año escolar, a los 15 años los estudiantes estarían cursando su décimo año de escolaridad, salvo aquellos niños y niñas que, por cumplir los 6 años de edad después de junio, tienen que esperar al año siguiente para ingresar a primero básico. Estos últimos, estarán cursando su noveno año de escolaridad a los 15 años, situación asociada a un logro menor en la prueba PISA. Con todo, este hecho no predeciría un fracaso real de la herencia de capital cultural, sino un atraso relativo en su adquisición. Los estudiantes de la muestra que a los 15 años cuentan con menos de 9 años de escolaridad, presumiblemente por repitencia, constituyen solo el 1,6%.

Los estudiantes herederos se encuentran preferentemente en establecimientos escolares que reconocen seleccionar académicamente a sus estudiantes. Se puede suponer que los herederos presentan alguna credencial de rendimiento superior a la de otros estudiantes, que los hace seleccionables. En tal caso, la asociación entre herencia y selección académica no tiene una dirección clara. No es el establecimiento el que haría herederos a estos estudiantes, ya lo habrían sido al

ingresar a estos colegios, si admitimos que el buen rendimiento académico que hace seleccionables a los estudiantes tiene mucho que ver con su competencia lectora. Puede también que los establecimientos selectivos contribuyan a la herencia por la vía de ciertas características de la oferta educativa, que las hace elegibles por los padres más preocupados de dar una buena educación a sus hijos, como lo sugiere el comportamiento de la variable “actividades extra-curriculares (diversas)”. No puede descartarse, sin embargo, un efecto positivo de la escuela selectiva sobre la herencia por la vía del efecto de los pares, el cual contribuiría a que *otros* estudiantes de esa escuela se conviertan en herederos gracias al aporte de sus compañeros seleccionados, al mismo tiempo que estos mantienen o acrecientan su propia competencia.

Los estudiante de la muestra están rodeados, principalmente, de compañeros de su mismo NSE, pero también de algunos compañeros de NSE inferior (quintiles 1, 2 y 3); algún nivel de mixtura social existe en la muestra. Pero tal compañía solo incrementa en un 3% la probabilidad de ser perdedor, lo que es poco en comparación a otros factores. A juzgar por la fuerza predictiva de las prácticas selectivas de las escuelas, no son los compañeros de NSE inferior sino los pares de *bajo o mediocre rendimiento*, los que más rodean a los perdedores, en la medida en que los pares de alto rendimiento están concentrados en otros establecimientos, gracias a las prácticas selectivas.

El procesamiento cognitivo de lo que se lee es diferente en estudiantes perdedores y herederos. Estos últimos serían más competentes para resumir lo que estudian o leen y para recordar y entender información, a juzgar por su mayor conocimiento de estrategias adecuadas para ello. No sabemos si el conocimiento de tales estrategias meta-cognitivas es resultado de una enseñanza escolar *explícita*, o una adquisición personal por ensayo y error. De las estrategias que los estudiantes dicen aplicar cuando estudian o leen, solo las de control son más usadas por los herederos, esto es, estrategias de aseguramiento de la comprensión de lo que se lee. En cambio, las estrategias de elaboración, que suelen ser promovidas por los docentes, son más frecuentes en los estudiantes perdedores; este resultado es similar a lo que ocurre en la muestra internacional del estudio Pisa, donde esta estrategia se asocia a los puntajes bajos en la prueba (OECD, 2010c).

Detrás de la eficacia predictiva de los modelos de variables de los estudiantes y de las escuelas, nos parece que asoma la acción de las familias. Por ejemplo, la asistencia a educación pre-escolar es obviamente una decisión de los padres o apoderados. Asistir a escuelas selectivas, por otro lado, alude menos a un factor propiamente escolar que a la voluntad de la familia de buscar un establecimiento escolar competente para el progreso escolar de los hijos. Las familias de los estudiantes

ADOLESCENTES CHILENOS DE ESTRATOS SOCIALES SUPERIORES CON BAJA COMPETENCIA LECTORA

perdedores se ocuparían poco en estas prácticas, presentando así un perfil curiosamente semejante al de aquellas familias socialmente vulnerables cuyos hijos fracasan en la escuela (Feyfant, 2011). Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) proponen que, más allá del valor social *objetivo* de la educación, sería útil medir o estimar el valor social *subjetivo* atribuido a la educación por los actores involucrados, como las familias. Si tuviésemos esa medida, tal vez podríamos concluir con mayor certeza que las familias de los estudiantes perdedores le atribuyen menos valor a la educación que las familias de los herederos.

El sistema escolar chileno se caracteriza por una notable desigualdad en los resultados de aprendizaje entre escuelas, la cual está claramente asociada a la estratificación social, pero también ocurre al interior de cada estrato. En este contexto, la transmisión del capital cultural parece descansar en buena medida en la habilidad de las familias por encontrar en el mercado una buena escuela para sus hijos. Sería interesante averiguar en investigaciones futuras hasta qué punto estos resultados varían en función de los contextos nacionales y de las características de sus sistemas escolares.

Fecha de recepción del original: 13 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 17 de octubre de 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boudon, R. (1984). *La place du désordre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, 15(1), 3-42.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2003). *Los herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bowles, S., Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI Editores.
- Carriego, C. B. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 50-67. Extraído de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>
- Daverne, C. (2009). Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi “etre bien né” ne suffit pas?, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), 307-323.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of

- parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. Doi: 10.1177/003804070507800303.
- Elster, J. (1995). *Psicología política*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire, *Veille et Analyses*, 63, 1-14.
- Henri-Panabière, G. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés, *Sociologie*, 4(1). Extraído el 5 de julio de 2012 de <http://sociologie.revues.org/652>
- Instituto de Evaluación. (2010). *Pisa 2009, Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Extraído en octubre de 2013 de http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#pisa2009_1
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 5(1), 349-362. Extraído de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.html
- Jornet, J. M., Perales, M. J., Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Extraído de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.html>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malherurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (2001a). Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intraindividuelles, *Cahiers internationaux de sociologie*, 110, 59-81.
- Lahire, B. (2001b): De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique, in B. Lahire (Éd), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, 121-152. Paris: La Découverte, Poche/Sciences humaines et sociales.
- Merckle, P. (2005). Une sociologie des "irrégularités sociales, est-elle possible?, *Idees, la revue des sciences économiques et sociales*, 142, 22-29. Extraído el 10 de abril de 2012 de http://socio.ens-lsh.fr/merckle_textes_2005_irregularites.pdf
- OECD (2009). *PISA Data analysis manual, SPSS* (2a ed.). OECD Publishing.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results. What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science, Volume I*. OECD Publishing.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes, Volume II*. OECD Publishing.
- OECD (2010c). *PISA 2009 Results: Learning to learn: student engagement, strategies and practices, Volume III*. OECD Publishing.

ADOLESCENTES CHILENOS DE ESTRATOS SOCIALES SUPERIORES CON BAJA COMPETENCIA LECTORA

Redding, S. (2000). *Parents and Learning*. Bruxelas/Ginebra: IAE/IBE-UNESCO.
Rama, G. (1991). Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Montevideo: CEPAL.